

Orientierungen und Studierfähigkeit

Merkt, Marianne; Kerner auch Koerner, Julia

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sammelwerksbeitrag / collection article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

wbv Media GmbH & Co. KG

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

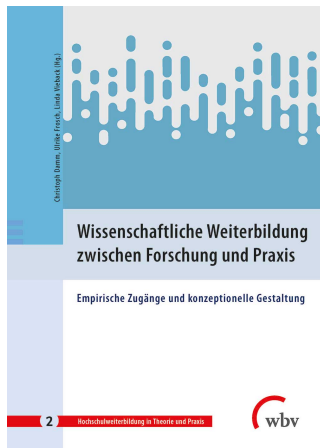
Merkt, M., & Kerner auch Koerner, J. (2018). Orientierungen und Studierfähigkeit. In C. Damm, U. Frosch, & L. Vieback (Hrsg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Forschung und Praxis* (S. 1-20). Bielefeld: wbv Media GmbH & Co. KG. <https://doi.org/10.3278/6004646w002>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more Information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>



Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Forschung und Praxis

Orientierungen und Studierfähigkeit

von: Merkt, Marianne; Kerner auch Koerner, Julia

DOI: 10.3278/6004646w002

Erscheinungsjahr: 2018

Schlagworte: Berufliche Weiterbildung, Bildungsabsteiger, Hochschule, Hochschulentwicklung, Hochschulweiterbildung, Kompetenzvermittlung an Hochschulen, Studieneingangsphase, Studierfähigkeit, Weiterbildungsforschung, berufsbegleitende Studienangebote, berufsbegleitende Weiterbildung, wissenschaftliche Weiterbildung

Untersucht wurde die Öffnung der Hochschulweiterbildung aus Perspektive der Studierenden. In einer qualitativen Studie konnte die Studierfähigkeit von Studierenden in die Typen, akademisch orientierten Bildungsaufsteiger:innen, im Studium Angekommenen und prekär Studierenden, rekonstruiert und in einer anschließenden quantitativen Studie überprüft werden. Die Studierfähigkeit bildet die Passung der Studiengangskultur zum Herkunftsmilieu der Studierenden ab und das Erleben des Studierens sowie der Orientierungsrahmen sind die wesentlichen Dimensionen hierfür.

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:



Creative Commons Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International Lizenz
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Orientierungen und Studierfähigkeit

MARIANNE MERKT UND JULIA KERNER AUCH KOERNER

Abstract

Untersucht wurde die Öffnung der Hochschulweiterbildung aus Perspektive der Studierenden. In einer qualitativen Studie konnte die Studierfähigkeit von Studierenden in die Typen *akademisch orientierte Bildungsaufsteiger:innen*, *im Studium Angekommene* und *prekär Studierende* rekonstruiert und in einer anschließenden, quantitativen Studie überprüft werden. Die Studierfähigkeit bildet die Passung der Studiengangskultur zum Herkunftsmilieu der Studierenden ab. Das *Erleben des Studierens* sowie der *Orientierungsrahmen* sind die wesentlichen Dimensionen hierfür.

Schlagworte: Studierfähigkeit, Studieneingangsphase, Studiengangskultur, Hochschulweiterbildung, Bildungsabsteiger:innen

1 Einleitung

In der Teilforschung zur Entwicklung der Studierfähigkeit wurde die Be- bzw. Entgrenzung der Hochschulweiterbildung aus der individuellen Perspektive der Studierenden in der Studieneingangsphase untersucht. Anders formuliert stellte sich die Frage, wie Studierende in Weiterbildungsstudiengängen, die aufgrund unterschiedlicher Berufs- und Bildungserfahrungen mit heterogenen Studienorientierungen und Bildungszielen in Weiterbildungsstudiengänge kommen, einen bedeutungsvollen Zugang zu einem spezifischen Studiengang hinsichtlich seiner Inhalte, Praktiken und seiner intendierten institutionellen Bildungsziele finden. Das Erlangen der Studierfähigkeit wird in einem breiten bildungstheoretischen Verständnis aufgefasst als ein Bildungsprozess zu Beginn des Studiums, der die Voraussetzung für ein gelingendes Studium im weiteren Verlauf ist. In der Studieneingangsphase erlangen die Studierenden eine Souveränität in der Alltagspraxis des Studierens, also eine Studierfähigkeit, die ihnen den Zugang zur spezifischen Wissenschaftlichkeit des Studiengangs ermöglicht. Studienerfolg wurde somit, über den formalen Abschluss hinausgehend, als das Erlangen des studiengangspezifisch ausgeprägten Bildungsziels definiert – üblicherweise als Kompetenzprofil hinterlegt, das Absolvent:innen des Studiengangs erworben haben sollen.

2 Forschungsstand zur Studierfähigkeit

Der heuristische Rahmen, der den Suchfokus der Forschungsfrage bildete, setzt sich aus Erkenntnissen der Studienabbruchforschung, der Forschung zu nicht traditionellen Studierenden sowie der Forschung zur Studieneingangsphase im Kontext der „Qualitätspakt Lehre“-Förderung des BMBF^{1,2} zusammen. Sie machen in unterschiedlicher Weise auf die Passungsprobleme und Wechselwirkungen zwischen individuellen Faktoren der Studierenden und den institutionellen Faktoren der Studien- und Lebensbedingungen aufmerksam, die den Studienverlauf in der Studieneingangsphase beeinflussen. Vorliegende Erkenntnisse aus grundständigen Studiengängen, die für die Frage der Be- bzw. Entgrenzung der Hochschulweiterbildung relevant sind, verweisen darauf, dass es im deutschen Hochschulsystem einen selektiven Zusammenhang zwischen dem Herkunftsmilieu der Studierenden und ihrer Entwicklung in der Studieneingangsphase gibt. Ebenso ist nachgewiesen, dass der institutionelle Studienkontext, insbesondere auch die Studienkultur einen Einfluss auf den Verlauf des Bildungsprozesses der Studienanfänger:innen in der Studieneingangsphase haben.

Die fortlaufenden Untersuchungen des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung zum Studienabbruch in Deutschland (vgl. Heublein et al. 2010; 2012; 2014; 2017) bestätigen, dass die Studieneingangsphase eine prekäre Übergangsphase in die Hochschule ist, die entscheidend ist für den weiteren gelingenden Studienverlauf oder den Studienabbruch, bzw. den Studienwechsel. Knapp die Hälfte der Studienabbrecher in Bachelorstudiengängen verlässt die Hochschule im ersten Studienjahr. Als wesentliche Einflussfaktoren auf den Studienabbruch, die für die vorliegende Fragestellung relevant sind, haben sich in den Untersuchungen die Bildungsherkunft, der vorhergehende schulische und berufliche Bildungsverlauf sowie der Zugangsweg zur Hochschule erwiesen. Theoretisch wird die Entwicklung einer individuellen Studienabbruchmotivation als ein multikausaler dynamischer Prozess modelliert, der daraus entsteht, dass die Passung von internen (Studienmotive und Studienverhalten) und externen Faktoren (Studien- und Lebensbedingungen) nicht gelingt, was zu Konflikten und Problemkonstellationen im Studienverlauf führt. Trotz des offensichtlichen Handlungsbedarfs wird die Auseinandersetzung mit der Studienabbrecherproblematik von den betreffenden Fakultäten und Fachbereichen hinsichtlich ihrer strategischen Ziele nicht als wichtig erachtet (vgl. Heublein et al., 2017, S. I–V).

Die Passungsprobleme in der Studieneingangsphase wurden bereits ein Jahrzehnt früher in einer größer angelegten Mixed-Methods-Studie zu nicht traditionellen Studierenden untersucht (vgl. Alheit et al. 2008). Festgestellt wurde, dass zum Zeitpunkt der damaligen Untersuchung die Studiengänge in Deutschland im Ver-

1 Bundesministerium für Bildung und Forschung

2 Diese Studie wurde gefördert durch die BMBF-Förderlinie „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. <https://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/> (zugegriffen am 30.08.2018). Die Studierfähigkeit wurde ebenfalls untersucht im Rahmen der BMBF-Förderlinie „Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre“³ in den Projekten StuFo⁴ und StuFo⁵.

gleich zu vielen anderen Ländern weniger gut auf die besonderen Voraussetzungen von nicht traditionellen Studierenden eingestellt waren, sowohl hinsichtlich der Prüfung der Studieneignung als auch hinsichtlich der spezifischen Unterstützung durch die Studiengänge, die dazu führen, das Studium erfolgreich bewältigen zu können. Die Studie schließt an frühere Untersuchungen des Forscherteams an, in denen festgestellt wurde, dass berufserfahrene, akademisch nicht vorgebildete Späteinsteiger:innen die Atmosphäre an traditionellen Universitäten als unvertraut und fremd empfinden, in der Studienpraxis und den Studienerfolgen aber nicht auffällig abweichen. Die Untersuchung richtete sich deshalb auf latente Passungsprobleme der Anschlussfähigkeit, d. h. auf biografische Erfahrungen nicht traditioneller Studierender beim Übergang in die Universität und deren Auswirkungen auf den Studienverlauf (vgl. Alheit et al. 2008, S. 581–582). Rekonstruiert wurde in der Studie, welche verschiedenen Passungsvarianten sich ausprägen, wenn Studierende aus bildungsfernen Milieus mit ihren individuellen Ressourcenlagen auf institutionalisierte Verhaltenserwartungen seitens der Studiengänge treffen. Ein Ergebnis ist, dass bei bestimmten Passungsvarianten Anpassungsprozesse auf Kosten von sozialen Ressourcen erfolgen. Methodisch wurde die Sensibilität für biografische Unterschiede durch eine heuristische Typenbildung gesichert, die aus der Rekonstruktion von potenziell idealtypischen Mustern von Beziehungen zwischen institutionellen Erwartungen und individuellen Ressourcenlagen der Studierenden erarbeitet wurden (vgl. Alheit et al. 2008, S. 583).

In zwei Begleitforschungsprojekten wird im Kontext der BMBF-Förderlinie Qualitätspakt Lehre³ untersucht, wie sich die in den Projektförderungen institutionell spezifisch gestalteten Studieneingangsphasen auf die Entwicklung der Studierfähigkeit bzw. auf ein erfolgreiches Studium auswirken. Im Projekt StufHe⁴ (Bosse 2018) werden individuelle Kompetenzen identifiziert, die zum gelingenden Studieren beitragen, sowie studienrelevante Heterogenitätsaspekte ermittelt, die aufgrund von sozialen und individuellen Differenzen der Studierenden Einfluss auf die Studierfähigkeit haben. Ein weiterer Forschungsaspekt besteht in der Untersuchung der Wirkungsweisen institutioneller Förderangebote auf die Studierfähigkeit unter Berücksichtigung der Heterogenität. Im Projekt StuFo⁵ (Schubarth et al. 2018) werden Wirkungszusammenhänge zwischen Modellen der Studieneingangsphase und dem Erfolg im weiteren Studienverlauf erforscht, um eine Grundlage für eine evidenzbasierte Gestaltung der Studieneingangsphase zu erarbeiten. In beiden Projekten wurden in großem Umfang längsschnittlich angelegte Befragungen der Studierenden zu ihren Erfahrungen im Studium erhoben und mit Daten der institutionellen Maßnahmen in der Studieneingangsphase kontrastiert. Ein Ergebnis des Projekts StufHe ist, dass institutionelle Anforderungen in vier Dimensionen systematisiert

3 BMBF-Projektförderung „Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre“. Unter: <https://www.wihoforschung.de/de/begleitforschung-zum-qualitaetspakt-lehre-598.php> (zugegriffen am 16.06.2018)

4 Studierfähigkeit – institutionelle Förderung und studienrelevante Heterogenität – StufHe, Universität Hamburg, <https://www.wihoforschung.de/de/stufhe-56.php> (zugegriffen am 16.06.2018)

5 Der Studieneingang als formative Phase für den Studienerfolg – Analysen zur Wirksamkeit von Interventionen (StuFo), Universität Potsdam. Unter: <https://www.wihoforschung.de/de/stufo-814.php> (zugegriffen am 16.06.2018)

als personale, soziale, organisationale und fachliche Anforderungen in unterschiedlichen Verkettungen miteinander auftreten und die sehr diversen institutionellen Angebote der Studieneingangsphase von den Studierenden unterschiedlich wahrgenommen und aufgrund von differierenden, mehr oder weniger aktiven Strategien unterschiedlich genutzt werden (vgl. Bosse 2017). Im Projekt StuFo wird als ein Ergebnis formuliert, dass die Integration der neuen Studierenden ins Studium, also der Aufbau von Beziehungen, sowohl zwischen den Lehrenden und den Studierenden als auch der Studierenden untereinander in den untersuchten Maßnahmen bisher zu wenig Beachtung findet. Betont wird, dass bei allen Maßnahmen zwar die Fachbezogenheit eine wesentliche Rolle für die Förderung der Identifikation der Studienanfänger:innen mit dem Studium spielt. Tendenziell weisen die Befunde aber darauf hin, dass in den untersuchten institutionellen Maßnahmen die sozialen Prozesse in der Studieneingangsphase, die den Studienanfänger:innen Orientierung geben und fachliche und wissenschaftliche Identitätsprozesse unterstützen, im Verhältnis zum Aufbau von eher kognitiv verstandenen, fachlichen und wissenschaftlichen Kompetenzen zu wenig berücksichtigt werden (vgl. Schubarth et al. 2018).

Für den vorliegenden Beitrag ergeben sich aufgrund der Erkenntnisse in grundständigen Studiengängen die folgenden Fragestellungen für Weiterbildungsstudiengänge, auf die die Projektergebnisse bezogen dargestellt und diskutiert werden:

- Wie kann Studierfähigkeit in Weiterbildungsstudiengängen in der Studieneingangsphase anhand der empirischen Rekonstruktion im Forschungsprojekt beschrieben werden (Dimensionen)?
- Lassen sich soziodemografisch bedingte Einflüsse auf die Entwicklung der Studierfähigkeit feststellen, die Selektions- oder Öffnungsmechanismen zur Folge haben (Typen)?

3 Theoretischer Rahmen

Da der theoretische Rahmen sowie das Forschungsdesign und erste Ergebnisse der qualitativen Erhebung in vorhergehenden Publikationen ausführlicher dargestellt wurden (vgl. Merkt/Fredrich 2017; Merkt et al. im Druck; Damm et al. 2018), werden diese Aspekte hier nur um das Vorgehen der quantitativen Erhebung ergänzt und für das Verständnis der abschließenden Ergebnisse zusammengefasst.

Um das Interaktionsverhältnis von individuellen Merkmalen der Studienanfänger:innen und den institutionellen Merkmalen der Studiengänge in Hinblick auf den Bildungsprozess der Studierfähigkeit in den Blick nehmen zu können,

wurde auf die Theorie sozialer Praktiken nach Bourdieu⁶ (vgl. Bourdieu/Wacquant 2013 [1992]) zurückgegriffen. In der Hochschulforschung wird die Theorie sozialer Praktiken vor allem zur Erforschung des Habitus von Fachkulturen und der Sozialisation von Studierenden durch Fachkulturen, also der Erforschung ihrer Habitualisierung genutzt. Für das Projekt Studierfähigkeit wurde davon ausgegangen, dass die Ausbildung eines akademischen und fachwissenschaftlichen Habitus ein für jeden Studiengang spezifisches, aber intendiertes Bildungsziel ist, das sich aus Interviews mit den leitenden Akteuren eines Studiengangs bzw. aus den inkorporierten Denkstilen und Praktiken des Lehrens bzw. Studierens rekonstruieren lässt. Definiert man den Studiengang als ein soziales Feld nach der Begrifflichkeit von Bourdieu, dann kann so ein Orientierungsrahmen von Denkstilen und Handlungspraktiken aufgespannt werden, in dessen Raum sich die Positionen der Studienanfänger:innen in Relation zueinander und in Relation zum spezifischen intendierten Bildungsziel rekonstruieren lassen. Ihr Zugang zum Habitus des Feldes ist so relational darstellbar. Da die Studierenden ihrerseits mit berufs- und bildungsbiografisch geprägten Denkstilen und Handlungspraktiken ins Studium kommen, ist für die Frage der Öffnung der Hochschule entsprechend der BMBF-Förderlinie „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ von Interesse, welche Passungsverhältnisse zwischen dem Orientierungsrahmen des jeweiligen Studiengangs und den Bildungsorientierungen der Studienanfänger:innen rekonstruiert werden können. Die Frage ist, ob sich darin latente Selektionsmechanismen erkennen lassen oder ob der Studiengang durch eine offene Sozialstruktur die Anschlussfähigkeit der biographischen Erfahrungen seiner Studierenden an den fachwissenschaftlichen und akademischen Habitus beim Übergang in die Weiterbildung ermöglicht. Zudem war das Interesse darauf fokussiert, induktiv den Merkmalsraum im sozialen Feld des Studiengangs zu entwickeln, um den sozialisierenden Rahmen in Hinblick auf das Bildungsziel sowie die Entwicklungspositionen der Studierenden hinsichtlich ihrer Studierfähigkeit in Relation zum Bildungsziel erfassen zu können.

4 Design und Ergebnisse der qualitativen Studie

Die Untersuchung in zwei Weiterbildungsstudiengängen wurde zum einen in einem kleinen *Masterstudiengang der Kreativwirtschaft* mit knapp 30 Studierenden durchgeführt, der zunächst als Projekt gefördert wurde und erst seit einigen Jahren

6 Bourdieu entwickelte das Konzept des Habitus auf der Basis empirischer Untersuchungen, um soziale Ungleichheiten in der französischen Gesellschaft sichtbar machen zu können. Im Habituskonzept ist theoretisch die Homologie von vergleichbaren – insbesondere begrenzenden – Sozialstrukturen und den entsprechend inkorporierten Denk- und Lebensstilen der darin lebenden Menschen gefasst. Diese Homologie wird von Bourdieu nicht deterministisch in die eine oder andere Richtung, sondern dialektisch konzipiert, sodass mit dem theoretischen Ansatz auch soziale Mobilität untersucht werden kann. Der Habitus ist zwar biografisch und sozialstrukturell verankert, aber durch neue biografische Erfahrungen in veränderten Sozialstrukturen prinzipiell erweiter- und veränderbar. Insofern wird das Konzept hier als theoretische Grundlage für einen im Rahmen der Hochschulbildung intendierten Bildungsprozess verwendet, der in eine spezifische Habitualisierung hinsichtlich der Fachdisziplin und des akademischen Denkens und Handelns münden soll (vgl. Bourdieu/Wacquant 2013 [1992]).

besteht. Auffallend sind am spezifischen Bedarf der Studierenden orientierte innovative Gestaltungsmerkmale wie das Aufnahmeverfahren, die Didaktik und die Studienstruktur. Zum anderen wurde ein schon seit Langem bestehender großer *Bachelorstudiengang im Gesundheitsbereich* mit etwas über 220 Studierenden untersucht, der eine traditionelle, aber gut organisierte und konsistente Studienstruktur und Didaktik aufweist.

Je Studiengang wurden sechs Studierende, zwei Lehrende und zwei Koordinator:innen mittels leitfadengestützter Interviews mit narrativen Elementen befragt, die nach der Dokumentarischen Methode ausgewertet wurden (vgl. Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2013). Die Rekonstruktion des sozialen Feldes (vgl. Bourdieu/Wacquant 2013) erfolgte in den drei Arbeitsschritten (1) der maximalen Fallkontrastierung, (2) der anschließenden Gruppierung von Fällen in Gruppen oder Typen von Orientierungen, Handlungsmustern und -strategien (vgl. Kelle/Kluge 2010; Lenger/Schneickert/Schumacher 2013) und (3) der Explikation von Feldachsen in der horizontalen und vertikalen Dimension. Zur Entwicklung eines Merkmalsraums wurde das gesamte Material entlang der Kategorien ausgewertet, die aus den Thematisierungen der Interviewten strukturiert wurden.

Aus den Thematisierungen aller Akteure beider Studiengänge konnten in der qualitativen Studie im Sinne eines Merkmalsraums fünf Dimensionen rekonstruiert werden, die Einfluss auf die Entwicklung der Studierfähigkeit in der Studieneingangsphase haben:

- Erleben des Studierens
- Orientierungsrahmen
- Lernen
- Vereinbarkeit der hochschulischen mit außerhochschulischen Lebensbereichen
- Wahrnehmung der Studienumgebung

Da das *Erleben des Studierens* in den Interviews der Studierenden ein Kontinuum von einem prekären Erleben bis hin zu einem positiven Erleben des Studierens abdeckte, wurde diese Dimension vor dem Hintergrund der aktuellen Erkenntnisse zur Studierfähigkeit in der Studieneingangsphase (vgl. Bosse 2017; Schubarth et al. 2018) als Hinweis auf den Zugang zum akademischen Feldkapital bzw. auf den Stand des Sozialisationsprozesses in die Kultur des neuen sozialen Feldes des Studiengangs gewertet. Das *Erleben des Studierens* wurde als indirekter Hinweis auf den Stand der Studierfähigkeit gedeutet.

Der *Orientierungsrahmen*, den die Studierenden im Studium in Bezug auf ihre Bildungsprozesse haben, wirkt dabei wie eine Linse, durch welche die Studienanforderungen und die Studienumgebung unterschiedlich interpretiert werden. Studierfähigkeit entwickelt zu haben bedeutet, das Studium als Möglichkeit und Perspektive für die je individuelle zukünftige Teilhabe an einem akademisch geprägten beruflichen Feld deuten zu können. Daraus entsteht eine positive Wahrnehmung der kulturellen Praktiken im sozialen Feld des Studiengangs, die das Erlernen der kulturellen Praktiken erstrebenswert erscheinen lässt. Kulturelle Praktiken sind beispiels-

weise Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens in ihrem Nutzen für die berufliche Praxis zu erkennen oder die Fähigkeit, Theorien als Denkwerkzeug zur Problemlösung in der beruflichen Praxis nutzen zu können.

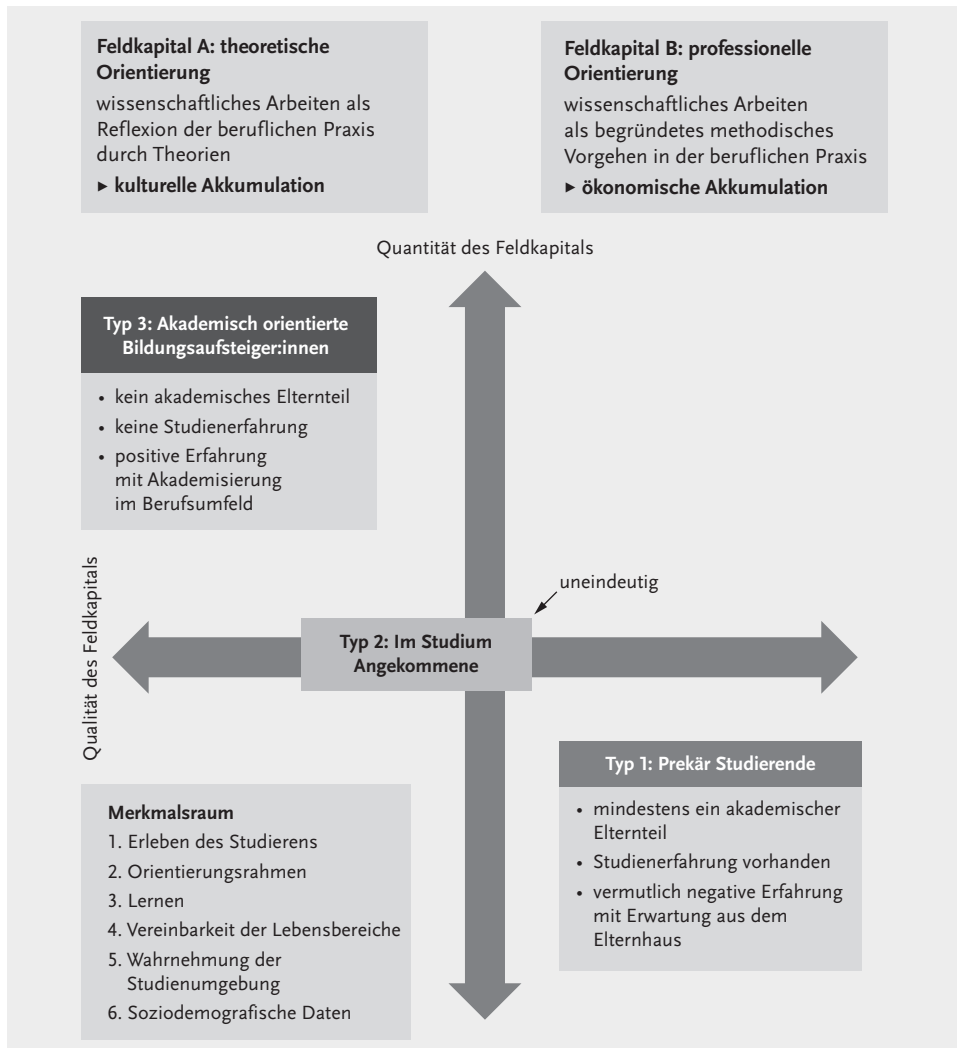


Abbildung 1: Die relationale Position der Typen von Studierfähigkeit im sozialen Feld von Weiterbildungsstudiengängen als Ergebnis der qualitativen Studie (vgl. Merkt/Bechmann 2018)

Die weiteren Dimensionen, die Einfluss auf die Entwicklung der Studierfähigkeit haben, sind dieser ersten Dimension untergeordnet. Beim *Lernen* geht es um ein Verständnis dafür, wie das eigene Lernen gut gestaltet werden kann und welche Strategien und Techniken dafür erfolgreich angewendet werden können. Dazu gehört auch, welche Ressourcen sich die Studierenden für ihr Lernen erschließen. Zum

Beispiel, ob sie gezielt Lerngruppen, den Kontakt zu Kolleg:innen oder die (auch emotionale) Unterstützung von Personen aus dem Familien- und Freundeskreis für ihr Lernen nutzen oder ob sie beispielsweise Zugriffsmöglichkeiten auf studienrelevante Literatur im privaten oder beruflichen Umfeld nutzen.

Die Dimension *Vereinbarkeit* bezieht sich darauf, welche Strategien die Studierenden zum Umgang mit Konflikten bezüglich der Vereinbarkeit ihrer verschiedenen Lebensbereiche (Studium, Beruf, Privatleben) entwickelt haben. In der qualitativen Untersuchung konnten drei typische Muster der Studierfähigkeit rekonstruiert werden, die in beiden Studiengängen vorkommen:

- *Prekär Studierende* aus eher akademischem Herkunftsmilieu
- *Im Studium Angekommene* aus unterschiedlichen Herkunftsmilieus
- Akademisch orientierte Bildungsaufsteiger:innen aus nicht akademischem Herkunftsmilieu.⁷

Zur besseren Lesbarkeit werden die Bezeichnungen der drei Typen im Folgenden verkürzt auf Typ 1 (Prekäre), Typ 2 (Angekommene) und Typ 3 (Bildungsaufsteiger:innen).

Das Erleben des Studierens des *Typs 1 (Prekäre)* ist überwiegend von Ängsten und Befürchtungen geprägt. Die Auseinandersetzung mit Theorie und Wissenschaftlichkeit wird als potenzielle Überforderung empfunden, sodass ein Zugang zum Feldkapital nicht gelingt. Da eine Selbstwirksamkeit bezüglich des Lernens in den vorhergehenden Bildungserfahrungen nicht aufgebaut werden konnte, führen diese Konstellationen dazu, dass das Studium als Abwehr drohender Einschränkungen bezüglich der gesellschaftlichen Teilhabe im Sinne des defensiven Lernens nach Holzkamp (1995) verfolgt wird. Durch die auf Abwehr gerichtete Lernerorientierung gelingt der Zugang zum Feldkapital des akademischen Feldes nicht.

Ein erster Zugang zum Feldkapital gelingt dem *Typ 2 (Angekommene)*. Das Erleben des Studierens ist überwiegend positiv, auch wenn Schwierigkeiten detailliert beschrieben werden. Signifikante andere kommen sowohl in Fällen vor, in denen die Akademisierung des beruflichen Umfelds eine positive Orientierung bietet, als auch in Fällen, in denen sich die Studierenden an Personen aus dem privaten Umfeld als Vorbild orientieren. Die Selbstwirksamkeit bezüglich des Lernens liegt zum Teil als Erfahrung aus einem Erststudium vor. Die Selbstwirksamkeit bezüglich der souveränen Regelung der Lebensbereiche wird zum Teil aus der Lebenserfahrung gewonnen.

Studierende des *Typs 3 (Bildungsaufsteiger:innen)* thematisieren epistemologische Neugier sowie ein Interesse am wissenschaftlichen Arbeiten und der Auseinandersetzung mit Theorien. Sie denken über die Bedeutung der Wissenschaftlichkeit für den beruflichen Bereich nach und sind reflektiert bezüglich ihrer Lernprozesse und Lernstrategien. Die Studierenden berichten von Strategien, die sie in Bezug auf die Vereinbarkeit der unterschiedlichen Lebensbereiche entwickelt haben. Im Sinne expansiven Lernens (vgl. Holzkamp 1995) interpretieren sie den sozialen Aufstieg

7 Zur ausführlichen Beschreibung der Typen siehe Merkt et al. (im Druck) sowie Merkt/Bechmann (2018).

über das Studium als Teilhabeoption am akademischen Feld. Lernen ist für sie trotz der damit verbundenen Anstrengungen attraktiv und erstrebenswert. Sie orientieren sich positiv am akademisch geprägten beruflichen Umfeld und erleben das Studium als Kompetenzgewinn und als eine erste Teilhabe im akademischen Feld.

5 Design und Ergebnisse der quantitativen Studie

Ziel der quantitativen Erhebung war zum einen, die Ergebnisse der qualitativen Untersuchung zu überprüfen, und zum anderen zu prüfen, ob das Instrument für den standardisierten Einsatz in Weiterbildungsstudiengängen sinnvoll und geeignet ist. Auf der Basis der qualitativen Ergebnisse wurde in einer anschließenden quantitativen Studie ein Fragebogen zur Erhebung der Studierfähigkeit in Weiterbildungsstudiengängen entwickelt, mit dem die Ergebnisse der qualitativen Untersuchung in einem größeren Rahmen überprüft werden sollten. Ein weiteres Ziel war zu testen, ob der Fragebogen als Instrument geeignet ist, mit dem Studiengangsakteure selbst überprüfen können, wie sich die Entwicklung der Studierfähigkeit in ihrem Studiengang darstellt. Hinsichtlich der Ergebnisse ist zu beachten, dass im Unterschied zur qualitativen Erhebung, in der gezielt Studierende in der Studieneingangsphase befragt worden waren, in der quantitativen Studie alle Studierenden der Weiterbildungsstudiengänge einbezogen wurden. Zum einen war eine solche Differenzierung aufgrund der flexiblen Aufnahme- und Anerkennungsverfahren der Weiterbildungsstudiengänge in der standardisierten Erhebung nur schwer handhabbar, zum anderen konnte damit auch überprüft werden, wie der Stand der Studierfähigkeit in den untersuchten Studiengängen insgesamt aussieht.

Im Sommer und Herbst 2017 wurden 603 Studierende⁸ in insgesamt neun Weiterbildungsstudiengängen der Hochschule Magdeburg-Stendal und der Otto-von-Guericke-Universität angeschrieben. Die Daten von 149 Teilnehmer:innen konnten ausgewertet werden, sodass der Rücklauf mit knapp einem Viertel der Befragungen (24,7%) ausreichend war. Die Teilnehmenden der neun Weiterbildungsstudiengänge der Hochschule Magdeburg-Stendal sowie der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg stammten aus den Studiengängen Angewandte Gesundheitswissenschaften (38,9%), Management im Gesundheitswesen (15,4%), Bachelor of Business Administration (9,4%), Care Business Management (8,7%), Leitung Kindertagesstätten – Kindheitspädagogik (6,7%), Master of Business Administration (6,0%), Cross Media (5,4%), Medizinmanagement/Praxismanagement (4,7%) und Erwachsenenbildung (3,4%). Die Beteiligungszahlen bilden in etwa auch das Verhältnis der Gesamtgröße der jeweiligen Studiengänge zueinander ab. In der folgenden Tabelle 1 werden die wesentlichen Aspekte des Erhebungsinstruments sowie der Auswertung vorgestellt.

8 Da darunter Studiengänge sind, die ihre Daten nicht nach aktiv Studierenden, nur eingeschriebenen Studierenden und Alumni/Alumnae trennen, beruht diese Angabe zu einem kleinen Teil auf einer Schätzung.

Tabelle 1: Darstellung des Erhebungsinstruments und der Auswertung (eigene Darstellung)

Dimension	Beispielitem	Geplant	Endgültige Auswertung	Cronbachs Alpha
Erleben des Studierens	Ich bin gut im Studium angekommen.	4 Fragen	4 Fragen	.86
Orientierungsrahmen	Wie wichtig waren Ihnen die folgenden Gründe bei der Entscheidung für Ihr jetziges Studienfach? Weil mir der akademische Abschluss wichtig ist.	21 Fragen	Nur selbstbestimmt: 7 Fragen	.77
Lernen	Ich weiß, welche Techniken mir beim Lernen helfen. (Visualisierungen, Karteikarten, Austausch mit anderen, etc.) & Es fällt mir schwer, in einem wissenschaftlichen Schreibstil zu schreiben.	20 Fragen	Lernen: 12 Fragen & Lernhindernisse: 8 Fragen	.80. & .70
Vereinbarkeit Lebensbereiche	Ich kann das Studium gut mit meinen anderen Lebensbereichen vereinbaren.	11 Fragen	6 Fragen	.68
Wahrnehmung der Studiumgebung	Der Kontakt zu Kommilitonen ist sehr bereichernd für mich.	15 Fragen	15 Fragen	.76

Tabelle 2: Korrelationen der Dimensionen

	1.	2.	3.	4.	5.
1. Erleben des Studierens	–				
2. Orientierungsrahmen selbstbestimmt	.389**	–			
3. Lernen	.578**	.677**	–		
4. Lernhindernisse	-.569**	-.244**	-.462**	–	
5. Wahrnehmung der Studiumgebung	.532**	.422**	.514**	-.268**	–
6. Vereinbarkeit der Lebensbereiche	.413**	.185*	.280**	-.420**	.195*

Anmerkung: *signifikanter Zusammenhang, ** hoch signifikanter Zusammenhang

Zur Analyse⁹ wurde zunächst die interne Konsistenz der Skalen/Dimensionen überprüft, dann die Korrelationen der Beziehungen der Dimensionen zueinander berechnet und anschließend eine Clusteranalyse durchgeführt zur weiteren Beschreibung der Typen, die in der qualitativen Erhebung gefunden wurden. Die Items

9 Alle Analysen wurden mit SPSS Statistik Version 22 durchgeführt.

wurden auf einer fünfstufigen Skala von „trifft gar nicht zu“ bis „trifft voll und ganz zu“ beantwortet. Mit Werten zwischen .68 und .86 nach Cronbachs Alpha ist die interne Konsistenz der Dimensionen ausreichend (siehe Tabelle 1). Die Dimension *Lernen* wurde in die zwei Dimensionen *Lernen* und *Lernhindernisse* unterteilt, um eine ausreichende interne Konsistenz zu erhalten.

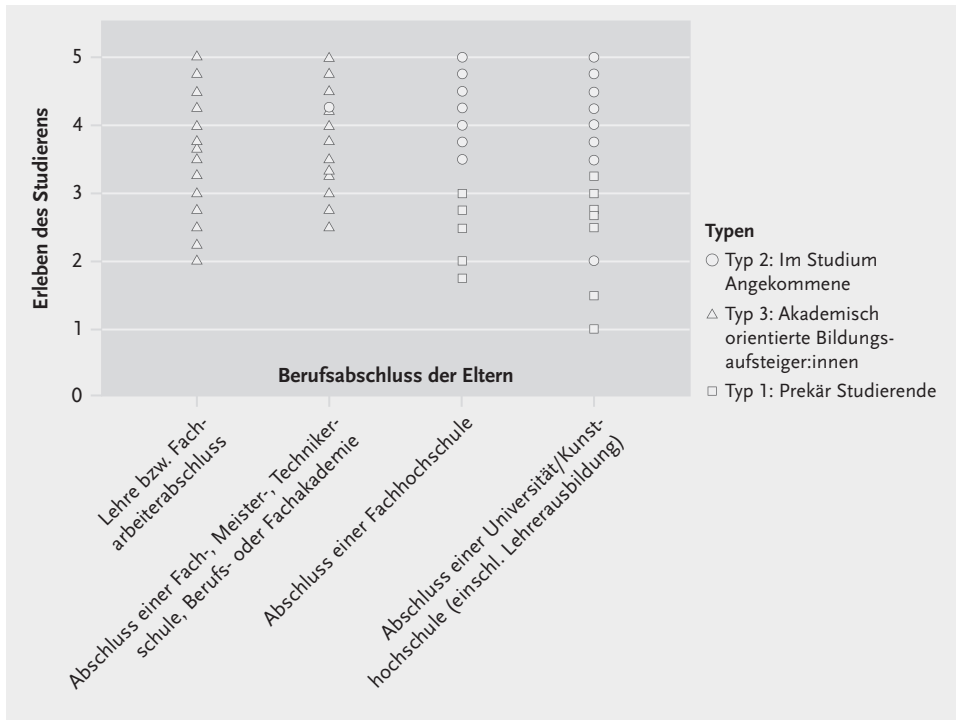


Abbildung 2: Clusteranalyse nach Erleben des Studierens* in Relation zum Schulabschluss sowie dem Berufsabschluss der Eltern als Indikatoren für das Herkunftsmilieu

* Skala aus fünf Items (siehe Tabelle 1), fünfstufige Skala von „trifft gar nicht zu“ (1) bis „trifft voll und ganz zu“ (5) beantwortet

Die Auswertung der Korrelationen ergibt, dass alle Dimensionen signifikant miteinander zusammenhängen, aber auch nicht über einer Korrelation von .700. Das bedeutet, dass sie auch eher nicht dasselbe abbilden. Die erste Spalte bildet die Zusammenhänge der Dimension *Erleben des Studierens* mit den Dimensionen 2 bis 6 ab. Für die Forschungsfrage bedeutet das, dass die Dimensionen 2 bis 6 damit zusammenhängen, wie Studierende das Studium erleben.

Um die in der qualitativen Studie gefundenen Typen zu replizieren und insbesondere um Hinweise auf den Zusammenhang der gefundenen Typen mit dem Herkunftsmilieu der Gruppen zu erhalten, wurde eine Clusteranalyse¹⁰ durchgeführt.

¹⁰ Es wurde eine hierarchische Clusteranalyse mit der Methode der Verlinkung zwischen den Gruppen nach quadrierter euklidischer Distanz durchgeführt.

Diese fasst Personen nach Ähnlichkeiten zu Gruppen zusammen. Da das Verfahren beschreibend ist, können keine Hypothesen getestet werden. Es wird also nicht überprüft, ob bestimmte Typen vorliegen, sondern die Gruppen gebildet, die vorgegeben werden. Die Cluster wurden entsprechend der qualitativen Typisierung (siehe Abbildung 1) mithilfe der Variablen *Erleben des Studierens* sowie mit den soziodemografischen Daten des *Schulabschlusses der Eltern* und des *Berufsabschlusses der Eltern* (jeweils der Abschluss des höher gebildeten Elternteils) gebildet. Aus inhaltlichen Gründen wurde die Lösung mit vier Clustern gewählt, wobei nur drei beschrieben werden, da ein Cluster nur eine Person enthielt.

Nach der Gruppenbildung durch die Clusteranalyse wurden die Gruppen noch einmal in Hinblick auf weitere soziodemografische Merkmale und die Dimensionen der Studierfähigkeit verglichen. Die folgende Tabelle 3 gibt einen Überblick über die Ergebnisse dieses Gruppenvergleichs.

Tabelle 3: Vergleich der Gruppen aus der Clusteranalyse (soziodemografische Daten und Studierfähigkeit)

	Typ 1: Prekär Studierende (n = 21)	Typ 2: Im Studium Angekommene (n = 38)	Typ 3: Akademisch orientierte Bil- dungsaufstei- ger:innen (n = 84)	Gruppen- unterschiede
Anteil weiblich	52,4 %	75,7 %	76,2 %	.081 ^a
Alter	31,78 (SD = 5,57)	36,53 (SD = 7,67)	35,90 (SD = 9,13)	.195 ^b
Schulabschluss				.054 ^a
Mittlerer Bildungsabschluss (Realschulabschluss, POS, etc.)	35,0 %	10,8 %	31,0 %	
Fachhochschulreife	20,0 %	16,2 %	20,2 %	
Fachgebundene Hochschulreife	0,0 %	2,7 %	8,3 %	
Allgemeine Hochschulreife (Abitur)	45,0 %	70,3 %	40,5 %	
Ausbildung absolviert	100,0 %	70,3 %	94,0 %	< .001 ^a
Studium ist Erststudium	65,0 %	37,8 %	61,4 %	.037 ^a
Studierende mit Kind	47,6 %	44,7 %	46,4 %	.975 ^a
Familienstand				.356 ^a
Nicht verheiratet, ohne feste Partnerschaft	10,0 %	10,8 %	16,7 %	
Nicht verheiratet, in fester Partnerschaft	60,0 %	48,6 %	36,9 %	
Verheiratet, eingetragene Lebenspartnerschaft	30,0 %	40,5 %	46,4 %	

(Fortsetzung Tabelle 3)

	Typ 1: Prekär Studierende (n = 21)	Typ 2: Im Studium Angekommene (n = 38)	Typ 3: Akademisch orientierte Bil- dungsaufstei- ger:innen (n = 84)	Gruppen- unterschiede
Berufstätigkeit				
Vollzeit	71,4 %	71,1 %	76,2 %	.797 ^a
Teilzeit	19,0 %	21,1 %	19,0 %	.965 ^a
Selbstständig	10,5 %	4,8 %	9,5 %	.454 ^a
Nicht erwerbstätig	2,6 %	0 %	0 %	.249 ^a
Schulabschluss der Eltern				< .001 ^a
Kein beruflicher Abschluss	0 %	0 %	1,2 %	
Hauptschulabschluss (mind. 8. Klasse)	0 %	5,3 %	10,7 %	
Realschulabschluss oder andere Mittlere Reife (10. Klasse)	23,8 %	13,2 %	69,0 %	
Abitur oder andere Hochschulreife (mind. 12. Klasse)	76,2 %	81,6 %	19,0 %	
Berufsabschluss der Eltern				< .001 ^a
Lehre, Facharbeiter	0 %	0 %	54,8 %	
Meister, Fachschul-, Technikerabschluss	0 %	2,6 %	45,2 %	
(Fach-) Hochschulabschluss	38,1 %	44,7 %	0 %	
Abschluss einer Universität/ Kunsthochschule (einschl. Lehrerbildung)	61,9 %	52,6 %	0 %	
Dimensionen der Studierfähigkeit				
Erleben des Studierens	2,57 (SD = 0,14)	4,34 (SD = 0,11)	3,81 (SD = 0,07)	< .001 ^b ; 1<3<2 ^c
Orientierungsrahmen	3,66 (SD = 0,70)	4,03 (SD = 0,45)	4,03 (SD = 0,50)	< .001 ^b ; 1<2; 1<3 ^c
Lernen	3,37 (SD = 0,51)	4,06 (SD = 0,43)	3,96 (SD = 0,51)	< .001 ^b ; 1<2; 1<3 ^c
Lernhindernisse	2,74 (SD = 0,52)	1,99 (SD = 0,55)	2,23 (SD = 0,70)	< .001 ^b ; 1>3>2 ^c
Vereinbarkeit der Lebensbereiche	2,92 (SD = 0,75)	3,51 (SD = 0,56)	3,25 (SD = 0,69)	< .001 ^b ; 1<3<2 ^c
Wahrnehmung der Studienumgebung	2,89 (SD = 0,10)	3,48 (SD = 0,07)	3,37 (SD = 0,05)	< .001 ^b ; 1<2; 1<3 ^c

Anmerkung: ^a = Chi-Quadrat-Test; ^b = F-Test der Varianzanalyse; ^c = post-hoc-Test Least Significant Difference; SD = Standardabweichung; fett = signifikanter Unterschied

Der Vergleich der drei Gruppen aus der Clusteranalyse zeichnet ein differenzierteres Bild der Merkmale der drei Typen. Die Zusammensetzung der drei Gruppen ergibt nun folgendes Bild: Die Studierenden der Weiterbildungsstudiengänge sind erwartungsgemäß fast alle berufstätig, knapp 90 % der Studierenden sind verheiratet oder leben in eingetragener Lebenspartnerschaft und fast die Hälfte haben Kinder. Im Vergleich untereinander unterscheiden sich die Gruppen folgendermaßen: Die knappen 60 % der *akademisch orientierten Bildungsaufsteiger:innen* (Typ 3) liegen in ihrem *Erleben des Studierens* zwischen den Angekommenen (Typ 2) und den Prekären (Typ 1). Sie sind souverän in der Gestaltung ihres Lernens und im Umgang mit der Vereinbarkeit der Lebensbereiche. 76 % sind Frauen und die Gruppe weist ein Durchschnittsalter von ca. 36 Jahren auf. Die Studierenden des Typs 3 kommen aus einem nicht-akademischen Herkunftsmilieu, haben fast alle vorher eine Ausbildung absolviert und zu 61 % vorher noch nicht studiert. In der Einschätzung des *Erlebens des Studierens* fallen die Werte der Gruppe der *im Studium Angekommenen* (Typ 2) am positivsten aus. Sie beträgt mit 26,5 % ein Viertel der Gesamtheit der Befragten und sie ist hinsichtlich des Frauenanteils und des Altersdurchschnitts der ersten Gruppe (Typ 3) vergleichbar zusammengesetzt. Im Unterschied zur ersten Gruppe haben 70 % Abitur (Typ 3: 40 %). Über 60 % bringen Studienerfahrungen aus einem Erststudium mit. Die Hälfte dieser Studierenden stammt aus einem akademischen Herkunftsmilieu. In der dritten Gruppe der *prekär Studierenden* (Typ 1), die das Studieren auch in der quantitativen Erhebung als schwierig und herausfordernd erleben und die deshalb noch keinen Zugang zur akademischen Kultur aufbauen konnten und wenig Vertrauen in das Gelingen ihres Studierens haben, befinden sich immerhin noch knapp 15 % aller befragten Studierenden. In dieser Gruppe ist der Männeranteil mit 48 % am größten. Mit einem Altersdurchschnitt von 32 Jahren ist dieses auch die jüngste Gruppe in den Weiterbildungsstudiengängen. Da 62 % der Eltern (ein Elternteil) dieser Studierenden einen Universitätsabschluss haben (Typ 2: 52 %, Typ 3: 0 %), ist das Herkunftsmilieu dieser Gruppe am deutlichsten akademisch geprägt. Der Anteil der Studierenden mit Abitur ist in dieser Gruppe (Typ 1: 45 %) jedoch nur unwesentlich höher als in der Gruppe des Typs 3 (40 %), im Gegensatz zur Gruppe des Typs 2 (70 % mit Abitur). Alle Befragten dieser Gruppe haben eine Ausbildung absolviert und mit einem Drittel ist der Anteil an Studierenden, die vorher schon Studienerfahrungen gesammelt haben, in dieser Gruppe am geringsten (Typ 3: 38 %, Typ 2: 62 %). Dieser letzte Befund bezüglich der mitgebrachten Studienerfahrungen des Typs 3 ist der einzige Befund, der in deutlichem Widerspruch zu den qualitativen Ergebnissen steht. Hier liegt vermutlich eine Verzerrung in der kleinen Stichprobe der qualitativen Studie vor.¹¹

Mit der quantitativen Studie konnten die Befunde der qualitativen Studie insoweit bestätigt werden, als dass der Zusammenhang zwischen den in der qualitativen

¹¹ Alheit et al. (2008) weisen darauf hin, dass qualitative Auswertungsmethodiken durch den geforderten „Maximalvergleich“ (Alheit 2008, S. 398) zu einer „Überfokussierung von Abweichungen“ (Alheit 2008, S. 398) bzw. zur „Ausblendung von gehäufte ‚Normalität‘“ (Alheit 2008, S. 398) tendieren, während in den quantitativen Auswertungen die gehäufte „Normalität“ (Alheit 2008, S. 398) zutage tritt. Diese Interpretation kann vermutlich auch für die hier vorgelegte Studie geltend gemacht werden.

Untersuchung identifizierten Dimensionen *Orientierungsrahmen*, *Lernen*, *Vereinbarkeit Lebensbereiche* und *Wahrnehmung der Studiumumgebung* und der Dimension *Erleben des Studierens*, die den Merkmalsraum der Studierfähigkeit beschreiben, signifikant ist. Zusätzlich konnten die in der qualitativen Erhebung gefundenen drei Typen des Studierens repliziert und differenzierter beschrieben werden. Methodisch zu berücksichtigen ist, dass in der qualitativen Studie Studierende der Studieneingangsphase befragt wurden, während sich die quantitative Studie auf alle Studierende der untersuchten Weiterbildungsstudiengänge bezog. Es kann also im Rahmen dieser Studie nicht differenziert werden, inwieweit sich die Verteilung der drei Typen des Studierens im Studienverlauf, bezogen auf die Studieneingangsphase, das Hauptstudium und die Studienabschlussphase, beispielsweise zugunsten des Typs 3 verschiebt.

6 Interpretation und Diskussion der Ergebnisse

Die Forschungsfragen im Teilforschungsprojekt „Studierfähigkeit in Weiterbildungsstudiengängen“ richteten sich erstens auf die empirische Rekonstruktion der Studierfähigkeit und zweitens auf die Frage der Öffnung der Hochschulen. Aufgrund der bisherigen Forschungsergebnisse zur Studierfähigkeit im Rahmen der Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre (vgl. Bosse 2017; Schubarth et al. 2018) wurde mit der Prämisse gearbeitet, dass das *Erleben des Studierens* ein Indikator für den Stand der Studierfähigkeit ist, der Hinweise darauf liefert, inwiefern die Studierenden einen Zugang zu den relevanten akademischen Praktiken und Denkstilen des jeweiligen Studiengangs als soziales Feld gefunden haben. In der qualitativen Studie wurden Formen des Feldkapitals im Sinn eines sozialen Feldes nach Bourdieu sowie der Merkmalsraum der untersuchten Studiengänge als Dimensionen des Zugangs zum Feld rekonstruiert und quantitativ überprüft (siehe Tabelle 2). Die Überprüfung der Qualität des Fragebogens erfolgte mit dem Ziel zu testen, ob das Instrument standardmäßig zur Analyse des Standes der Studierfähigkeit in Studiengängen eingesetzt werden kann. Die Prüfung ergab, dass die Items der Dimensionen sinnvoll und nutzbar sind, um Studiengängen indirekt ein Bild darüber zu liefern, wie es um die Studierfähigkeit ihrer Studierenden im Studiengang steht, also ob und in welchem Ausmaß die akademische Sozialisation in die Kultur des Studiengangs gelingt. Die Dimension *Orientierungsrahmen*, die mit Fragen zur Studienmotivation und zu den Bildungszielen abgebildet war, ist die Dimension, für die am ehesten Entwicklungsbedarf besteht.

Die zweite Forschungsfrage richtete sich darauf, inwiefern sich soziodemografisch bedingte Faktoren auf die Entwicklung der Studierfähigkeit auswirken. Mit diesem Ansatz sollten Mechanismen der Selektion oder der Öffnung des Bildungssystems Hochschule im Segment der wissenschaftlichen Weiterbildung untersucht werden. In der qualitativen Studie konnten drei Typen von Studierenden hinsichtlich ihrer Studierfähigkeit rekonstruiert werden, die ebenfalls in der quantitativen

Studie überprüft wurden und aufgrund der Ergebnisse differenzierter beschrieben werden können.

Betrachtet man das Ergebnis der drei Typen von Studierenden zur Studierfähigkeit unter dem Aspekt der Öffnung von Hochschulen für nicht traditionelle Studierende, dann gelingt die Öffnung der Weiterbildungsstudiengänge mit einem hohen Frauenanteil zu 60 %. Vergleichbare Daten aus der Mixed-Methods-Studie von Alheit et al. (2008) zu latenten Passungsproblemen nicht traditioneller Studierender beim Eintritt in die Universität, die vor einem Jahrzehnt mit einer wesentlich größeren Stichprobe durchgeführt wurde, weisen einen geringeren Anteil (50 %) an Frauen bei einem vergleichbaren Altersdurchschnitt (36,8 Jahre; $SD = 9,3$) und ähnliche Daten der Weiterbildung als Erststudium (54 %) auf.¹² Im Vergleich dazu liegt der Altersdurchschnitt in grundständigen Studiengängen bei 25 Jahren. Die grundständig Studierenden sind bis auf 6 % nicht verheiratet und haben keine Kinder. Die Hälfte der Studierenden kommt aus akademischen Herkunftsmilieus. 48 % der grundständig Studierenden sind Frauen und 52 % Männer (vgl. Middendorff et al. 2017). Alheit et al. (2008) rekonstruieren in ihrer Typenbildung der nicht traditionellen Studierenden zwei Risikotypen, die „Patchworkers“ und die „Bildungsaufsteiger“, und zwei Erfolgstypen, die „Integrierer“ und die „Karrieristen“. Relevant für die Interpretation auch unserer Daten ist, dass die Studienrisiken der „Patchworker“ und der „Bildungsaufsteiger“ weniger aus einem Mangel an mitgebrachtem kulturellem Kapital, sondern eher aus dem Verlust an sozialem Kapital erwachsen, der dem Milieuwechsel geschuldet ist. Während die „Patchworker“ keine biografische Konsistenz und Kontinuität aufbauen können, geben sowohl die „Bildungsaufsteiger“ als auch die „Karrieristen“ ihr soziales Herkunftskapital bewusst auf um den Preis, dass sie sich in der akademischen Kultur fremd fühlen (vgl. Alheit et al. 2008, S. 590). Den „Integrierern“ gelingt es am ehesten, ihre eigene Perspektive im Rahmen der akademischen Kultur zu erweitern und zu ergänzen, ohne auf die sozialen Ressourcen ihres Herkunftsmilieus zu verzichten. In ähnlicher Weise können die Ergebnisse des Projekts StuFo interpretiert werden, die beschreiben, dass der Aufbau von Beziehungen unter Berücksichtigung der Fachbezogenheit zur Förderung fachlicher und wissenschaftlicher Identifikationsprozesse der Studienanfänger:innen ein kritisches Qualitätskriterium ist, das sich stärker auf die Entwicklung der Studierfähigkeit auswirkt als die Förderung rein kognitiver Entwicklungsprozesse (vgl. Schubarth et al., 2018). Die positiven Ergebnisse der vorliegenden Studie zu den Studierenden des Typs 3 lassen vermuten, dass es den neun Magdeburger Weiterbildungsstudiengängen der vorliegenden Studie überwiegend gelingt, diese soziale Offenheit in ihrer akademischen Kultur herzustellen und den nicht traditionellen Studierenden darin eine neue tragfähige Orientierung zu eröffnen. Unter dem Vorbehalt der begrenzten Generalisierbarkeit der Ergebnisse, die in einem größeren Kontext überprüft werden müssten, kann für die wissenschaftliche Weiterbildung des Standorts Magdeburg festgestellt werden, dass die Öffnung für nicht traditionelle Studierende zu gelingen

12 Die soziodemografischen Daten sind leider nicht vergleichbar, da in der Studie von Alheit et al. (2008) eine komplexere Kodierung nach ISEI verwendet wurde.

scheint. Die Gruppe der Studierenden des Typs 2 weist in allen Merkmalen eine Mischung aus den Merkmalen des Typs 3 und des Typs 1 auf, wobei jedoch der Anteil der Studierenden mit Abitur höher ist als in den beiden anderen Gruppen. Da auch hier das *Erleben des Studierens* positiv eingeschätzt wird und auch die Dimensionen eher positiv ausfallen, kann angenommen werden, dass dieser Gruppe die Entwicklung ihrer Studierfähigkeit und das Studieren gelingen wird. Überraschend sind eher die Befunde zur Gruppe des Typs 1, also der *prekär Studierenden*, die mit knapp 15 % in den Weiterbildungsstudiengängen vertreten sind und in bisherigen empirischen Untersuchungen nicht erscheinen. In Analogie zur Bezeichnung des Typs 3, den *akademisch orientierten Bildungsaufsteiger:innen*, handelt es sich hierbei eher um *vom Bildungsabstieg bedrohte Studierende*. Ihr Herkunftsmilieu ist am stärksten akademisch geprägt. Sie konnten aber vermutlich die an sie gestellten Erwartungen der gesellschaftlichen Reproduktion hinsichtlich ihres Herkunftsmilieus schon in Bezug auf den Schulabschluss nicht erfüllen, sind zunächst den Umweg über eine Ausbildung gegangen und versuchen nun, in einer späteren Lebensphase den Erwartungen ihres Herkunftsmilieus doch noch gerecht zu werden. Diese Erblast erschwert ihnen den positiven Zugang zum akademischen Milieu, aus dem sie stammen, das sich ihnen aber nicht erschließt. Von dieser Situation sind in der vorliegenden Studie auch vermehrt Männer betroffen. Da es im Gesamtprojekt Weiterbildungscampus Magdeburg um die Sicherung zukünftiger akademischer Fachkräfte im Bundesland Sachsen-Anhalt geht, bietet auch diese Gruppe ein Potenzial, das in der Studiengangsgestaltung didaktisch bedacht und berücksichtigt werden könnte.

Ziel der Forschungsprojekte im Weiterbildungscampus Magdeburg war, die Gelingsbedingungen der Hochschulweiterbildung zu erforschen. Über die Bewertung der Normalverteilungen im Realbetrieb in Bezug auf das genannte Bildungsziel hinaus ist es deshalb wesentlich, die Abweichungen von der Normalverteilung als Potenzial für Entwicklungen zu identifizieren. Diese können Hinweise darauf geben, in welcher Richtung Potenzial zur Öffnung besteht, das im Ansatz schon vorhanden ist. Ein auf fachlich-inhaltliche Passungsprobleme eingeschränktes Verständnis von Studiengangsleitungen und Lehrenden stellt vor allem die Studierenden vor Schwierigkeiten, die latente Passungsprobleme haben, welche in erster Linie auf herkunftsbezogenen Bildungsorientierungen und -erwartungen beruhen. Diese sind jedoch handlungsleitend für die Wahrnehmung und die (souveräne) Bewältigung von Studienanforderungen. Da die Passungsprobleme sozialstrukturell bedingt sind, sind sie eine wesentliche Stellschraube für die Öffnung der Hochschulen. Wenn man also Vorgänge der Be- bzw. Entgrenzung der Hochschulweiterbildung verstehen will, muss man die Passung der individuellen Bildungsorientierungen mit Bezug auf das Herkunftsmilieu und die Bildungsbiografie im Zusammenhang mit den institutionellen Bildungsanforderungen untersuchen. Hierzu wurde in der vorliegenden Studie zur Studierfähigkeit ein empirischer Ansatz der Untersuchung entwickelt.

Literatur

- Alheit, Peter/Rheinländer, Katrin/Watermann, Reiner (2008). Zwischen Bildungsaufstieg und Karriere. Studierendenperspektiven „nicht-traditioneller Studierender“. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 11 (4), S. 577–606.
- Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.) (2013). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis*. 3., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Bosse, Elke (2018). Projekt StufHe. Entwicklung studienrelevanter Kompetenzen im Zusammenspiel mit Studieneinstiegsangeboten. In: Hanft, Anke/Bischoff, Franziska/Kretschmer, Stefanie (Hrsg.). *1. Auswertungsworkshop der Begleitforschung. Dokumentation der Projektbeiträge. Koordinierungsstelle der Begleitforschung des Qualitätspakts Lehre*. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, S. 41–50.
- Bourdieu, Pierre/Wacquant, Loïc (2013). *Reflexive Anthropologie*. 3. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp. (Originalausgabe 1992: *Réponses pour une anthropologie réflexive*. Paris: Édition du Seuil.).
- Damm, Christoph/Frosch, Ulrike/ Krüger, Stina/Merkt, Marianne,/Vieback, Linda/Wagner, Ina (2018). Öffnung der wissenschaftlichen Weiterbildung im Spannungsfeld von Entgrenzung und Begrenzung. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*. 34, 20 S.
- Heublein, Ulrich/Hutzsch, Christopher/Schreiber, Jochen/Sommer, Dieter/Besuch, Georg (2010). *Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08*. Forum Hochschule 2/2010. Hannover: HIS.
- Heublein, Ulrich/Richter, Johanna/Schmelzer, Robert/Sommer, Dieter (2012). *Die Entwicklung der Schwund- und Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf Basis des Absolventenjahrgangs 2010*. Forum Hochschule 3/2012. Hannover: HIS.
- Heublein, Ulrich/Richter, Johanna/Schmelzer, Robert/Sommer, Dieter (2014). *Die Entwicklung der Schwund- und Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2012*. Forum Hochschule 4/2014. Hannover: DZHW.
- Heublein, Ulrich/Ebert, Julia/Hutzsch, Christopher/Isleib, Sören/König, Richard/Richter, Johanna/Woisch, Andreas (2017). *Motive und Ursachen des Studienabbruchs an baden-württembergischen Hochschulen und beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher*. Projektbericht 1/2017. Hannover: DZHW.
- Holzkamp, Klaus (1995). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt am Main: Campus-Verlag.
- Huber, Ludwig (1990). Disciplinary Cultures and Social Reproduction. *European Journal of Education*. 25(3), S. 241–246.

- Huber, Ludwig/Liebau, Eckart/Portele, Gerhard/Schütte, Wolfgang (1983). Fachcode und studentische Kultur. Zur Erforschung der Habitusausbildung in der Hochschule. In: Becker, Egon (Hrsg.). *Reflexionsprobleme der Hochschulforschung. Beiträge zur Theorie- und Methodendiskussion*. Weinheim: Beltz, S. 144–170.
- Kelle, Udo/Kluge, Susann (2010). *Vom Einzelfall Zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der Qualitativen Sozialforschung*. 2., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lenger, Alexander/Schneickert, Christian/Schumacher, Florian (Hrsg.) (2013). *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven*. Wiesbaden: Springer VS.
- Merkt, Marianne/Bechmann, Martin (2018). Studierfähigkeit in Weiterbildungsstudiengängen. Posterpräsentation auf dem Symposium „Hochschulweiterbildung durch Forschung verstehen und gestalten“ am 12. Januar 2018 an der Hochschule Magdeburg-Stendal. URL: <https://www.hs-magdeburg.de/hochschule/einrichtungen/zhh/angewandte-hochschulforschung.html> [16.06.2018].
- Merkt, Marianne/Fredrich, Helge (2017). Studierfähigkeit – der Blick aus dem Magdeburger Schwesterprojekt: Studierfähigkeit in Weiterbildungsstudiengängen. In: van den Berk, Ivo/Petersen, Kirsten/Schultes, Konstantin/Stolz, Katrin (Hrsg.). *Studierfähigkeit – theoretische Erkenntnisse, empirische Befunde und praktische Perspektiven*. Universität Hamburg, S. 171–189. URL: https://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=oahUKEWj46Jzz_prXAhVrJcAKHWmlBjoQFggTMAA&url=https%3A%2F%2Fwww.universitaetskolleg.uni-hamburg.de%2Fpublikationen%2Fuk-schriften-015.pdf&usg=AOvVaw1vtHjinRW4eOIve2JZreHZ [16.06.2018].
- Merkt, Marianne/Bechmann, Martin/Reising, Vivian (im Druck). Studierfähigkeit als Sozialisationsprozess von Studierenden in Weiterbildungsstudiengängen. Feldforschung zu einem praktischen Aspekt der Öffnung der Hochschulen. In: Dörner, Olaf (Hrsg.). *Wissenschaftliche Weiterbildung als Problem der Öffnung von Hochschulen für nichttraditionelle Studierende*. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.
- Middendorff, Elke/Apolinarski, Beate/Becker, Karsten/Bornkessel, Philipp/Brandt, Tasso/Heißenberg, Sonja/Poskowsky, Jonas (2017). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. Zusammenfassung zur 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks* – durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Schubarth, Wilfried/Wagner, Laura/Mauermeister, Sylvi/Berndt, Sarah/Erdmann, Melinda/Schmidt, Uwe/Schulze-Reichelt, Friederike/Pohlenz, Philipp (2018). Verbundprojekt StuFo: Der Studieneingang als formative Phase für den Studienerfolg. Analysen zur Wirksamkeit von Interventionen. Erste Befunde und Empfehlungen. In: Hanft, Anke/Bischoff, Franziska/Kretschmer, Stefanie (Hrsg.). *2. Auswertungsworkshop der Begleitforschung. Dokumentation der Projektbeiträge*. Koordinierungsstelle der Begleitforschung des Qualitätspakts Lehre. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, S. 5–14.

Autorinnen

Julia Kerner auch Körner (Jg. 1985) ist Postdoc an der Pädagogischen Psychologie der Helmut-Schmidt-Universität der Bundeswehr in Hamburg. Sie erforscht die Selbstregulation von Kindern und Erwachsenen mit besonderem Fokus auf die Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung.

Marianne Merkt (Jg. 1956) ist Professorin für Hochschuldidaktik und Wissensmanagement an der Hochschule Magdeburg-Stendal. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Professionalisierung der Hochschullehre und der Hochschuldidaktik, Hochschulentwicklung in Bologna-Strukturen, Studierfähigkeit in der Studieneingangsphase und Methoden hochschuldidaktischer Forschung.